

die hochschullehre – Jahrgang 8-2022 (4)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2204W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Lebenskompetenz- und Resilienzförderung im (digitalen) Lehr- und Lernsetting

DAAN PEER SCHNEIDER

Zusammenfassung

Lernumgebung und -begleitung sollten Studierenden helfen, ihre Kompetenzen zu reflektieren und auf eine Weise zu erweitern, die es ihnen erlaubt, Herausforderungen aktueller und zukünftiger Lebens- und Lernsituationen selbstbestimmt zu bewältigen. Ausgehend von der Annahme, dass die didaktische Gestaltung einer Lehrveranstaltung Studierende unterstützen kann, ihre individuellen Lebenskompetenzen und Resilienzfähigkeit weiterzuentwickeln, stellt dieser Beitrag ein Fallbeispiel vor, das dies durch die Elemente *Planung*, *Orientierung* und *interaktive Lehr- und Lernmethoden* zu adressieren versucht. Der Beitrag leistet Erkenntnisse, wie durch digitales Lehren und Lernen Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Studierenden in kleinen Lerngruppen gefördert werden können.

Schlüsselwörter: Resilienz und Lebenskompetenzförderung; selbstgesteuertes Lernen; digitales Lehren und Lernen

Promoting Life Skills and Resilience in a (digital) Teaching and Learning Setting

Summary

Learning environment and support should enable students to become aware of their life skills. They should be able to try out, reconsider and expand them. This is important, because they need to learn how to deal with different current and future challenges of life and learning situations in a self-determined manner. It is assumed that the didactic design of a lecture can assist students to develop life skills and resilience. This article tries to discuss how this is achieved by *planning*, *orientation* and the use of *interactive teaching and learning methods*. This contribution provides insights, how to promote personality development and self-efficacy beliefs among students in small learning groups.

Keywords: Resilience; Core life-skills; Self-directed Learning; digital Teaching and Learning

1 Lebenskompetenzfördernde Bildungsprozesse für zukünftige Herausforderungen

SARS-CoV-2 hat das Sommersemester 2020 überschattet. Studierende mussten entsprechende Bewältigungsstrategien innerhalb ihrer individuellen Lebens- und Lernumstände entwickeln und außerplanmäßig ein digitales Semester meistern.¹ Angesichts zunehmend vielfältiger krisenhafter Ereignisse in verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen, die altersübergreifend fortwährend Anforderungen an die individuelle Lebenskompetenz- und Resilienzfähigkeit stellen, wirft dieser Beitrag – über die Corona-Krise hinaus – einen Blick auf Prävention und Gesundheitsförderung in der Hochschullehre.

Wenn es um die Gestaltung von Bildungsprozessen geht, sind Lehrende gefordert, sich proaktiv mit sozioökologischen und -ökonomischen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Dabei wissen sie nicht, wie die Welt in 10 oder 20 Jahren tatsächlich aussehen wird. Bestenfalls können sie sich vorstellen, mit welchen vorherrschenden Herausforderungen Absolvierende konfrontiert sein werden und welche Kompetenzen sie in ihrer Zukunft brauchen könnten. Bildung sollte Studierende daher bestmöglich auf zukünftige Anforderungen vorbereiten und sie in ihrer bevorstehenden Rolle als Multiplikator:innen für nachhaltige Entwicklungsprozesse zu einer proaktiven und selbstbestimmten Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Wandel befähigen. Für Studierende sind folglich lebenskompetenzfördernde Lernprozesse relevant, in denen sie über fachliche Inhalte des Studiums hinaus ihre Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ihre Fähigkeit zur Stressbewältigung systematisch erproben, trainieren und erweitern können.

Der Beitrag stellt zur Diskussion, wie Lebenskompetenz- und Resilienzförderung über Hochschuldidaktik im (digitalen) Lehr- und Lernsetting initiiert werden kann. Der Lebenskompetenzansatz der WHO aus dem Jahr 1994 wird mit dem selbstgesteuerten Lernen verknüpft. Die Lehrveranstaltung wird qualitativ mit einem *Teaching Analysis Poll* diskutiert. Die Fallbetrachtung mündet in eine Checkliste mit didaktischen Handlungsempfehlungen zur (digitalen) Gestaltung einer studierendenzentrierten Lernbegleitung und -umgebung.

2 Lebenskompetenzförderung, Resilienz- und Schutzfaktoren im Überblick

Lebenskompetenzen sind psychosoziale Fähigkeiten, die uns Menschen im täglichen Leben Orientierung bieten. Sie ermöglichen uns, aus eigener Kraft erfolgreich mit Herausforderungen umzugehen, und wurden von der WHO als *Core life-skills* definiert (Birrel Weisen et al., 1994). Lebenskompetent zu sein bedeutet (s. Abb. 1), sich selbst wahrzunehmen und zu mögen, empathisch und kommunikativ im Umgang mit Mitmenschen zu sein, mit diesen Beziehungen zu führen, kritisch und kreativ zu denken und überlegt zu entscheiden sowie erfolgreich Probleme zu lösen, um dabei auch eigene Gefühle und Stress bewältigen zu können (ebd.).

Die Lebenskompetenzorientierung begann in den USA in den 1980er-Jahren mit dem Life-skills-Konzept (Hallmann, 2015, 617f.). Sie geht aus der Resilienzforschung zu gesundheitserhaltenden Faktoren der 1970er-Jahre hervor (Lyssenko & Bengel, 2016, 841f.). Der Pionier Jack Block, der mit Kindern arbeitete, hat festgestellt, dass resiliente Heranwachsende von ihren Lehrer:innen als kompetenter, kreativer, empathischer, intelligenter und emotional situationsangepasster beschrieben wurden. Diese Kinder konnten sich außerdem eher selbst akzeptieren, waren neugieriger und weniger ängstlich. Sie waren offener, benötigten seltener Rückversicherungen, konnten eher Stress bewältigen und waren weniger misstrauisch und in Konflikte verwickelt (Thun-Hohenstein et al., 2020, 8).

¹ Johannes Doerfert (2020) benennt organisatorische, psychische und finanzielle Ressourcen, auf die Studierende während des Sommersemesters 2020 verstärkt angewiesen waren, um individuell handlungsfähig zu bleiben.

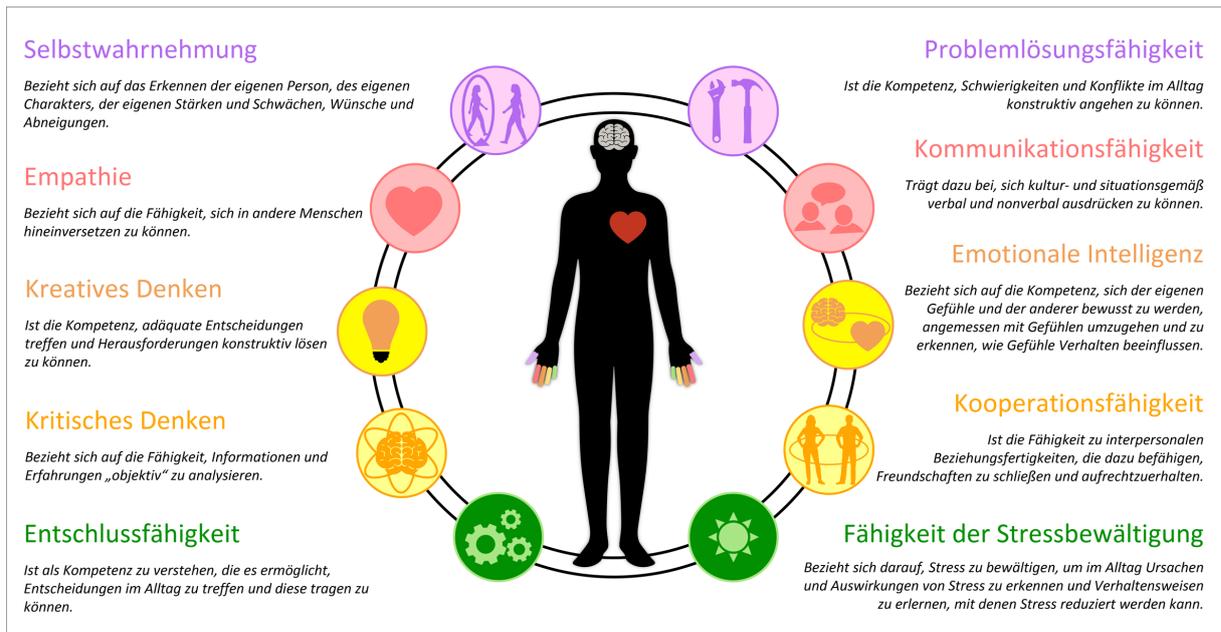


Abbildung 1: Lebenskompetenzen der WHO 1994

Die Befunde aus der Resilienzforschung ermöglichten einen Perspektivwechsel von der bis dahin dominierenden Aufklärung über gesundheitliche Risiken und Risikoverhaltensweisen zu individuellen entwicklungspsychologischen Schutzfaktoren und Prozessen, welche die Gesundheit fördern und erhalten. Der krankheits- und risikofaktorenorientierten Pathogenese² der 1950er-Jahre wurden mit der Salutogenese³ ab Mitte der 1980er-Jahre gesundheits- und ressourcenorientierte Konzepte gegenübergestellt. Diese beschäftigen sich seit den 1990er-Jahren mit der Frage, unter welchen individuellen Voraussetzungen und sozial-ökologischen Rahmenbedingungen es Menschen gelingt, ihre Gesundheit zu erhalten, obwohl sie sich in kritischen Lebensumständen befinden, die zu gesundheitsriskanten Verhaltensweisen führen können (Franzkowiak, 2018, 34 ff., Franke, 2015, 878 ff.).

In dieser Disziplin wird Resilienz⁴ mittlerweile als adaptive Fähigkeit verstanden, belastende Lebenssituationen bewältigen zu können. Dabei wird zwischen chronisch widrigen Umständen und einmalig traumatischen Ereignissen unterschieden, die interindividuell durch externe und interne Schutzfaktoren kompensiert werden können (Thun-Hohenstein et al., 2020, 10), in die Jürgen Bengel und Lisa Lyssenko (2012) grundlegend einführen und welche Pangallo et al. (2015) umfangreich systematisieren.

Resilienzfähigkeit wird also sowohl von externen und internen Schutzfaktoren als auch von deren wechselseitigen Anpassungsvorgängen getragen. Sieben Faktoren⁵ nehmen laut Wolter (2005, 301) Einfluss auf die interindividuelle Resilienzfähigkeit und -entwicklung, die sich nach Thun-Hohenstein et al. (2020, 15) mit den zuvor eingeführten Lebenskompetenzen decken.

Resilienzfähigkeit ist in diesem Sinne Ausgangspunkt und Ziel der Überwindung belastender Lebenssituationen. Sie kann durch Schutzfaktoren zu einem individuellen Kompetenzaufbau füh-

2 Als Reaktion auf eine bekannte Ursache bezieht sich Pathogenese auf die Krankheitsentstehung und -entwicklung (Franke, 2015, 878).

3 Die Salutogenese wurde von Aaron Antonovsky als Alternative zur Pathogenese eingeführt. Sie ist ein Modell zur Erklärung von Gesundheit. Dieses versteht Gesundheit und Krankheit als ein Kontinuum und möchte Bewegungen auf diesem Kontinuum erklären (Bengel et al., 2001).

4 Bei Heranwachsenden bezieht sich Resilienz auf eine gesunde und altersgemäße Entwicklung, auch wenn diese widrigen Lebensumständen ausgesetzt sind. In der Lebenskompetenzförderung nehmen umweltbezogene Bedingungen und Schutzfaktoren eine zentrale Rolle zur Entwicklung individueller Resilienzfähigkeit ein (Lyssenko & Bengel, 2016, 843), die Robert Brooks und Sam Goldstein (2017) besprechen und Einfluss auf die Resilienzfähigkeit im Erwachsenenalter haben. Demgegenüber bezieht sich Resilienz bei Erwachsenen eher auf persönliche Schutzfaktoren und externe Ressourcen, die zur erfolgreichen Bewältigung stressiger und potenziell traumatischer Ereignisse mobilisiert werden und risikomindernd in der Krise wirken können (Bengel & Lyssenko, 2012, 28 ff.).

5 Optimismus, Akzeptanz, Lösungsorientierung, Opferrolle verlassen, Verantwortung übernehmen, Netzwerkorientierung und Zukunftsplanung

ren, der aus der Auseinandersetzung mit Krisen hervorgeht. Dieser dynamische Prozess ist nicht abgeschlossen, sondern offen. Es existiert eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen bestehenden und sich in der Krise neu entwickelnden Handlungskompetenzen, die sich allerdings in der nächsten belastenden Lebenssituation erst noch zu bewähren haben (Hallmann, 2015, 620). Lebenskompetenzförderung hat damit die Bewältigung von lebensnahen Herausforderungen mit dem Ziel des *allgemeinen Kompetenzaufbaus* im Blick und wird neben den o. g. individuellen psychosozialen Fähigkeiten durch externe Schutzfaktoren getragen.

3 Lebenskompetenzprogramme und die Förderung psychosozialer Fähigkeiten bei Heranwachsenden

Wie Kapitel 2 zeigt, kann die Stärkung externer und interner Schutzfaktoren, zu denen Lebenskompetenzen zählen – die in einer Krise gesundheitserhaltend wirken können –, die Resilienzfähigkeit fördern. Das wurde in entwicklungs- und gesundheitspsychologischen Studien mit Heranwachsenden nachgewiesen (Hallmann, 2015, 619 ff., Jerusalem & Meixner, 2009, 143 ff.). Diese Erkenntnisse kommen heute in Lebenskompetenzprogrammen zum Einsatz, um die Entwicklung positiver Selbstkonzepte bei Heranwachsenden zu fördern und somit deren individuelle Gesundheitsressourcen zu stärken. Dabei haben sich Programme zur gesundheitsübergreifenden Förderung *allgemeiner Lebenskompetenzen* als besonders erfolgreich erwiesen.⁶ Diese sind im anglo-amerikanischen Sprachraum entstanden und kommen seit den 1990er-Jahren in Deutschland mit Programmen wie *Freunde* (Stiftung FREUNDE, 2017) in Kitas an bzw. sind in Schulen durch die Programme *Klasse 2000*, *eigenständig werden* und *Erwachsen werden* besser bekannt (Feldmann & Duprée, 2018/ Tielemans et al., 2015).

Der Erfolg dieser Programme ist daran gebunden, bei der Entwicklung gesundheitsförderlicher Schutzfaktoren darauf abzielen, die persönlichen Lebenswelten der Heranwachsenden und ihr soziales Umfeld einzubeziehen. Eingebettet in ihre soziale Umwelt können sie sich somit als selbstständig handelnde Individuen wahrnehmen.

Bewältigungsstrategien, die nun darauf abzielen, Handlungskompetenzen als Alternative zu bestehenden gesundheitsriskanten Verhaltensweisen aufzubauen, können nicht abstrakt vermittelt werden, sondern sind an lebensnahe Inhalte, Perspektiven und eine lernendenzentrierte Lernbegleitung und -umgebung gebunden.⁷ Auf diese Weise vermitteln die Programme Heranwachsenden positive Erlebnisse innerhalb ihrer Bezugsgruppen und individuellen Lern- und Lebenswelten. Diese können sie im Sinne einer eigenen Risikokompetenzförderung individuellen Erfahrungen gegenüberstellen, die sie auch beim Rückgriff auf gesundheitsriskante Verhaltensweisen erleben, um über diese soziale Ängste oder Stress abzubauen (Jerusalem & Meixner, 2009, 144, Hallmann, 2015, 621, Lyssenko & Bengel, 2016, 843, Feldmann & Duprée, 2018).

Demzufolge sollte die Lebenskompetenz- und Resilienzförderung auch in der Hochschullehre einen höheren Stellenwert einnehmen. In der klassischen Erwachsenenbildung, die durch heterogene Gruppen geprägt ist, nehmen Menschen mit verschiedenen Biografien und Bildungswegen ein Studium auf, die sich noch in der späten Adoleszenzphase⁸ befinden können. Die Lebenskompetenzförderung in Lehr- und Lernsettings sollte daher als ein interinstitutionelles Modell zur Stärkung von individuellen Entwicklungsprozessen und zur Überwindung sensibler Übergänge

6 Deren Grundlage sind die Theorie des sozialen Lernens von Albert Bandura (1979) und die Theorie zum Problemverhalten von Richard Jessor und Shirley L. Jessor (1977) (Jerusalem & Meixner, 2009, 143).

7 Gemeint sind eine anregende und offene Lernbegleitung und -umgebung, interaktive Rollenspiele, Partner- und Kleingruppenarbeiten, Gruppendiskussionen, direkte Rückmeldungen und gemeinsame Reflexionsprozesse statt Frontalunterricht.

8 „Die Adoleszenz ist eine Lebensphase des Umbruchs, in der die Jugendlichen mit ihren körperlichen Veränderungen fertig werden müssen, sich von den Eltern lösen, neue Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, ihre sexuellen Bedürfnisse integrieren und eine neue soziale und erste berufliche Identität entwickeln“ (Stangl, 2022). Die späte Adoleszenz reicht bis zum 21. Lebensjahr. Diese Grenze „erscheint aus entwicklungspsychologischer Sicht eher willkürlich gewählt und dürfte auf die bis 1974 geltende Definition des Volljährigkeitsalters zurückgehen“ (Cizek et al., 2005, 6).

und Umbrüche weiter aufsteigen und statusgruppengerecht für die Erwachsenenbildung an der Hochschule in Betracht gezogen und systematisiert werden.⁹

4 Lebenskompetenzförderung in der Hochschullehre

Mit Blick auf die vorherigen Kapitel stellt sich mir die Frage, wie Lernbegleitung und -umgebung als didaktische Schutzfaktoren zu gestalten sind, um die Lebenskompetenz- und Resilienzförderung Studierender an Hochschulen zu unterstützen. Abhängig vom jeweiligen Bildungsziel und -status können das im akademischen Lehrbetrieb die auf offene, begleitungsorientierte und studierendenzentrierte Formate ausgerichteten Lehrprinzipien und Lernformen sein, die bspw. Gabi Reinmann (2018), Michael Schneider und Maida Mustafić (2015) sowie Sontag et al. (2017) besprechen. Diese können es Studierenden im Sinne des betrachteten Lebenskompetenzansatzes erlauben, sich ihrer persönlichen Handlungskompetenzen bewusst zu werden und diese zu reflektieren und selbstbestimmt weiterzuentwickeln. Das setzt jedoch eine der Situation und Gruppe angepasste Lernbegleitung und -umgebung voraus. Individualisierte Lernbegleitung und -umgebung sollten daher als externe Schutzfaktoren verstanden werden und bewusst über Didaktik die Lebenskompetenz- und Resilienzförderung bei Studierenden ansprechen.

Für diese Gestaltung von Lehrveranstaltungen an Hochschulen betrachtet mein Beitrag das selbstgesteuerte Lernen¹⁰ als ein didaktisches Prinzip, das das Erproben, Trainieren und Erweitern individueller Lernstrategien bei Lernenden unterstützt. Die Lebenskompetenz- und Resilienzförderung kann angeregt werden, da Studierende ihre Lernprozesse somit „*weitgehend selber bestimmen und verantworten können*“ (Schmohl, 2019, 19). Die Bewältigung herausfordernder Lebens- und Lernprozesse mit dem Ziel des *allgemeinen Lebenskompetenzaufbaus* soll in der Auseinandersetzung mit eigenen Lernbedürfnissen, -erwartungen und -fähigkeiten entstehen, wofür externe Schutzfaktoren im Sinne der beratungsorientierten und studierendenzentrierten Lernbegleitung und -umgebung bedeutungsvoll erscheinen.

Der Anwendung des selbstgesteuerten Lernens, das informell und formell stattfinden kann, sind natürlich Grenzen gesetzt, die mit den Zielen des Bildungsangebots und den Voraussetzungen, Interessen und Motivationen der Lernenden einhergehen. Das heißt, erforderliche *Selbstlernkompetenzen* der Studierenden, die als innere Schutzfaktoren zur Bewältigung des selbstgesteuerten Lernens bestehen können, sind nicht als selbstverständlich anzusehen. Diese sind davon bestimmt, wie Studierende in ihrer Vergangenheit gelernt haben, die Fremdbestimmung des eigenen Denkens und Handelns zu akzeptieren und inwiefern es ihnen frühere Lernbedingungen überhaupt ermöglichten, Kompetenzen zur Selbstbestimmung und -steuerung ihres Lernprozesses aufzubauen (s. Müller & Braun, 2009, 16 ff.). Christoph Berg (2006, 15 ff.) und Kerstin Mayrberger (2012, 10) finden zudem, dass Lernende die Selbstbestimmung und Steuerung ihres Lernprozesses nicht nur können, sondern diese auch aktiv wahrnehmen wollen müssen. Daher kann es beim (digitalen) Lehren und Lernen praktikabel sein, das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden durch zusätzlich individualisierte, digitale Lernangebote stärker zu begleiten.

Hierfür ist ein Setting interaktiver Lernbegleitung und -umgebung aufzuspannen, das sich an einer positiven Fehlerkultur und individualisierten Reflexionsprozessen ausrichtet, um beim Lehren und Lernen Ankerpunkte der Orientierung zu bieten. Ohne Überforderung sollten Studierende durch individualisierte Begleitung in ihren Lernprozessen selbstbestimmt die Rolle der Rezipierenden verlassen können. Es ist ihnen zu ermöglichen, dass sie sich in ihren Lernprozessen und ihrer sozialen Umwelt als selbstständig handelnde Individuen in ihrer Gesamtheit wahrnehmen, die im Sinne des Lebenskompetenzansatzes empathisch mit Kommiliton:innen kommunizieren.

9 Auch Jürgen Hallmann (2015, 622) stellt fest, dass Lebenskompetenzprogramme durch ihre aktuelle Verankerung im Elementar- und Schulbereich nicht ihren potenziellen Möglichkeiten gerecht werden, und schlägt deren weitere Erschließung in anderen Settings vor. Einen Bedarf sieht er aus verschiedenen Gründen bei Erwachsenen.

10 Zur Definition siehe Dyrna et al. (2018, 157) und Tobias Schmohl (2019, 19).

zieren und Beziehungen führen, kritisch und kreativ denken und überlegt Entscheidungen treffen, erfolgreich Probleme lösen und dabei auch eigene Gefühle und Stress bewältigen können.¹¹

Dyrna et al. (2018), die sich der Problematik der dafür nötigen *Selbstlernkompetenzen* aus der Perspektive des *lebenslangen Lernens*¹² nähern, schlagen einen Ansatz mit neun Dimensionen vor. Mit diesem kann die Selbststeuerung von Lernprozessen im Sinne des o. g. Settings didaktisch operationalisiert und systematisiert werden. Auf der Seminarebene können diese Steuerungsdimensionen Lehrende unterstützen, ein Bewusstsein zu entwickeln, dass Studierende unterschiedliche Lernbedürfnisse, -erwartungen und -fähigkeiten mitbringen. Gleichzeitig kann mit diesen Dimensionen die Möglichkeit entstehen, dass Studierende tatsächlich Lernziele, -inhalte, -quellen, -methoden, -partner:innen, -wege, -zeiten und -orte selbstbestimmt erkennen, beherrschen und subjektiv nutzen können. Hierzu gehört auch die Ermöglichung von Selbsteinschätzungen durch die (digitale) Lernbegleitung und -umgebung, um auf der Seminarebene über Lernprozesse, -fortschritte und -barrieren gemeinsam reflektieren zu können (ebd., 155 f.).

Die Gestaltung einer studierendenzentrierten Lernbegleitung und -umgebung, die das selbstgesteuerte Lernen zur Förderung psychosozialer Fähigkeiten bei Studierenden nutzt, wird nun anhand eines digitalen Lehrveranstaltungsbeispiels besprochen.

5 Lernbegleitung und -umgebung mit dem Ziel des Lebenskompetenzaufbaus

Im Sommersemester (SoSe) 2020 nahmen am Wahlpflichtmodul Innovations- und Technologiemanagement 20 Masterstudierende des 2. Fachsemesters aus zwei Studiengängen mit unterschiedlichen Bildungsbiografien und -wegen teil. Ich habe dieses Modul des Wirtschaftsingenieurwesens als interaktives Seminar an einem offenen, beratungsorientierten und lernendenzentrierten Lehrstil ausgerichtet und orientierte mich an den zuvor eingeführten didaktischen Steuerungsdimensionen.

Nach Rückmeldung der Studierenden bestand die Herausforderung darin, dass die gewohnte Präsenzlehre im SoSe 2020 aufgrund der Corona-Pandemie in digitale synchrone Lernphasen via Zoom, Breakout-Räume und MS OneNote verschoben wurde, die asynchrone Lernzeiten auf der Online-Plattform für Akademisches Lehren und Lernen (OPAL) beinhalteten. Zudem bestand für die Lernenden eine Herausforderung in der Bewältigung von *Selbstlernprozessen*, so meine Annahmen, die mit dem genannten offenen Lehrstil und dem selbstgesteuerten Lernen im Modul einhergingen.

Damit die Lebenskompetenz und Resilienzfähigkeit der Studierenden in der Auseinandersetzung mit ihren selbstgesteuerten Lernprozessen gefördert werden konnten, fand das fachliche und soziale Lernen zu Semesterbeginn digital in moderierten Gruppenarbeiten in unterschiedlichen Workshops in Zoom und auf der OPAL statt. Darauf baute eine problembasierte, digitale Werkstatt zum Design Thinking auf (s. Kapitel 5.3). Diese Werkstatt startete ab Semestermitte und bestand aus moderierten Gruppenarbeiten und einem sich anschließenden Selbststudium, in dem die Lernenden auch außerhalb des digitalen Seminars selbstbestimmt zusammenarbeiten konnten. In diesen durch digitale Medien unterstützten Formaten konnten die Lernenden durch die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse eigene Lernziele, -inhalte, -quellen, -partner:innen und -methoden festlegen, um ihre psychosozialen Fähigkeiten systematisch zu trainieren und zu erweitern.

Diese studierendenzentrierte Lernbegleitung und -umgebung sollten die Studierenden im Sinne der zuvor besprochenen Schutzfaktoren unterstützen, ihre individuellen Lernbedarfe und

¹¹ Die personen- und verhaltensbezogene Gesundheitsförderung erwächst aus einem hohen Maß des psychischen, sozialen und körperlichen Wohlbefindens. Dies entspricht den Zielen der Ottawa-Charta (1986) und kann Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) zufolge im Lehr- und Lernprozess durch *Autonomie*, *Kompetenzerleben* und *soziale Eingebundenheit* erreicht werden.

¹² Zum *lebenslangen Lernen* siehe Heide von Felden (2020).

-fortschritte selbstständig zu evaluieren und an ihre individuellen Lernziele und -bedürfnisse anzupassen.

5.1 Seminaufbauphase

Um das subjektive Selbstwahrnehmungs- und -wirksamkeitskonzept der Lernenden zu unterstützen, bestand vor Semesterbeginn auf der OPAL das Angebot, sich über die *Plus-Minus-Interesting-Methode* nach Edward de Bono mit den persönlichen Motiven auseinanderzusetzen, die zur Moduleinschreibung geführt haben. Meine Absicht war, bereits zu Semesterbeginn *kritisches Denken* und *Entschlussfähigkeit* bei den Lernenden anzusprechen.

Zum Seminarstart habe ich über studentische Rückmeldungen im Kursnotizbuch von MS OneNote (s. Abb. 2) ein *Headquarter* mit (Lern-)Hinweisen eingerichtet. Als Lernlandkarte dienten den Studierenden die linksseitigen Themenabschnitte. Dort fanden im Semesterverlauf die gemeinsame Festlegung, Bearbeitung und Dokumentation der Lerngegenstände und die (Zwischen-)Evaluation des Moduls statt.

Abbildung 2: Kursnotizbuch mit Blick auf das Headquarter und die Lerngegenstände

Das moderierte Einbringen von Hinweisen der Studierenden in den Ausbau der digitalen Lernumgebung adressierte das *kritische Denken* und die *Problemlösefähigkeit* im Umgang mit der neuen Lernumgebung und den Arbeitsweisen in Zoom und MS OneNote. Ergänzend konnten sich die Studierenden im *Headquarter* auch via *Padlet®* anonym über Lerninhalte und -methoden des Kurses austauschen und eigene Ideen, Themen und Verbesserungsvorschläge zum selbstgesteuerten Lernprozess einbringen, um damit abermals *kritisches* und *kreatives Denken* sowie *Problemlösefähigkeit* bei den Lernenden anzubahnen.

Das digitale Kursnotizbuch ermöglichte den Studierenden im Lernprozess Partizipation und Orientierung in der Fach- und Methodenausrichtung des Moduls und Unabhängigkeit in Bezug auf Lernzeiten und -orte. Mein Ziel war, über die digitalen Medien eine tatsächliche Mitwirkung und Selbstbestimmung der Lernenden zu erreichen, um das Training und die Erweiterung ihrer psychosozialen Fähigkeiten schrittweise aufzubauen.

5.2 Synchron und asynchrone Lernphasen

Um die für die Lebenskompetenzförderung wichtigen Prozesse der *Selbstaufmerksamkeit* und *-wahrnehmung* über Lernbedürfnisse, -erwartungen und -fähigkeiten zu initiieren, startete jede Sitzung mit einem *Check-in* in Zoom. Dieser diente ergänzend dazu, die *emotionale Intelligenz*, *Empathie* und *Kommunikationsfähigkeit* der Lernenden zu schulen. Mit dem Zoom-Whiteboard wurden offene Fragen aus der vorherigen Sitzung besprochen. Die Studierenden konnten ihre aktuellen Anliegen zu Beginn einbringen. Mein Ziel war, *partizipatives Lernen*, einen Dialog innerhalb der Gruppe zum Seminarverlauf und den Austausch über ihre persönlichen Lernsituationen und aktuellen Lebenswelten sicherzustellen.

Neue Seminarthemen oder weiterführende Inhalte zum laufenden Themenkomplex habe ich mit einem 30-minütigen Impulsvortrag eröffnet. Ein paar Tage zuvor erhielten die Lernenden je nach Thema und Übung einen Podcast, Artikel oder eine These als Diskussionsgrundlage. Um den Impulsvortrag an den Kenntnisstand der Lernenden anzupassen und das Tiefenlernen zu unterstützen, das Julia Diederich und Theresa Mester (2018, 230) besprechen, führte ich zu Sitzungsbeginn mit dem Zoom-Whiteboard bei den Studierenden eine Kenntnisabfrage über den aktuellen Lerngegenstand durch. Mein Impulsvortrag mündete in Abhängigkeit des Themas in eine nach Sarah G. Hoffman und Björn Kiehne (2016) und Sonntag et al. (2017) didaktisch aufbereitete Aufgabensammlung. Die Übungen, aus denen gewählt werden konnte, beinhalteten Beschreibungen, operative Leitfragen und das zentrale Lernziel, an denen sich die Studierenden auch mit ihren eigenen Zielen orientieren konnten, um so erneut deren *Entschlussfähigkeit* anzusprechen.

Die 90-minütige moderierte Gruppenarbeit fand in Breakout-Räumen statt. Dort hatten die Studierenden in Kleingruppen und moderierten Peer-Interaktionen die Möglichkeit, ihr Thema mit unmittelbaren Rückmeldungen durch mich zu bearbeiten. Es entstand auch das Potenzial einer moderierten Lernbegleitung durch Studierende mit höheren Qualifikationen, wie das Tobias Schmohl (2019, 21 ff.) vorschlägt, um studentischer Selbstwirksamkeit Raum zu geben. Die begleiteten Gruppenarbeiten hatten das Ziel, das gesamte Spektrum der *Core life-skills* wie *Selbstwahrnehmung*, *Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit*, *Empathie*, *Stressbewältigung*, *kritisches* und *kreatives Denken* anzusprechen. Die gemeinsame fachliche Diskussion und Fixierung der Ergebnisse fand abschließend in einer 60-minütigen Besprechung im Plenumsraum statt. In diesem wurden die jeweiligen Ergebnisse diskutiert und auf dem Zoom-Whiteboard festgehalten. Der *Check-out*, in dem Feedback und Selbsteinschätzungen erfolgten und der in das nächste Seminar überleitete, schloss jede Sitzung mit Raum für gemeinsame (Selbst-)Reflexion ab. Diese wurde durch ein Minutenpapier (s. Hoffman & Kiehne, 2016, 53) angeleitet, in dem die Studierenden am Ende der Sitzung in Murmelgruppen ihre Lernergebnisse festhielten. Kern dieser Methode war die Frage: Was konnte ich heute im Seminar (nicht) lernen? (ebd.).

5.3 Selbststudium

Das Selbststudium wurde in der Design Thinking-Werkstatt umgesetzt. Diese verlief nach Anderson et al. (2001) entlang der Taxonomiestufen *Anwendung*, *Analyse*, *Synthese* und *Beurteilung*. Für die Werkstatt wählten die Studierenden ihr eigenes Thema, Partner:innen, Präsentationsform und -zeit, um somit das Treffen und Tragen eigener Entscheidungen zu bewirken. Das Design Thinking fand in Gruppen von bis zu fünf Studierenden statt. Selbstständig Lernpräferenzen und -wege in der Werkstatt zu wählen und zu tragen, adressierte erneut die *Problemlösefähigkeit* und die *Fähigkeit der Stressbewältigung* im Selbststudium.

Für die Werkstatt habe ich Ablauf und Meilensteine in MS OneNote vorstrukturiert und die Studierenden *On Demand* mit weiterführenden Inhalten und Methoden zum Innovationsmanagement auf der OPAL unterstützt. Dies erfolgte individuell in Abhängigkeit der Gruppen und Arbeitsthemen, damit die Lernenden die Rolle der Rezipient:innen ohne Überforderung verlassen konnten. Der individuelle Lern- und Unterstützungsbedarf wurde in den drei Phasen *Discover*, *Design* und *Deliver* der Werkstatt in moderierten und individuellen Gruppenarbeiten besprochen. Folglich verfahren die Studierenden nicht gänzlich autonom, jedoch in ihren Lerngruppen teil-

autonom bzgl. ihrer individuellen Lernziele, -zeiten, -quellen, -inhalte, -wege, -partner:innen und ihres -ortes. Die Lernfortschritte sind mit der Präsentation der Ergebnisse am Ende der Werkstatt im Plenum präsentiert und diskutiert worden, um so erneut *kritisches Denken*, *Kommunikations-* und *Problemlösefähigkeit* sowie *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und *-einschätzungen* bei den Lernenden zu adressieren.

5.4 Prüfungsphase

Für die als Prüfungsleistung abzulegende Hausarbeit konnten die Studierenden aufbauend auf den Lerngegenständen des Moduls entweder ihr Wunschthema selbstständig festlegen oder sich in ein vorgegebenes und -strukturiertes Thema auf der OPAL einschreiben. Dieses Vorgehen hatte auch ein Training der *Entschlussfähigkeit* und *Stressbewältigung* zum Ziel. Zum Semesterabschluss erfolgte aufbauend auf den Inhalten des Seminars eine praktische Besprechung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und Formen. Zur Prüfungsvorbereitung habe ich u. a. *Best* und *Bad Practice*-Fälle mit den Studierenden besprochen. Rückfragen zu wissenschaftlichen Arbeits- und Schreibprozessen konnten *On Demand* per E-Mail erfolgen und waren bis zur Abgabe der Hausarbeit in KW 49 möglich.

6 Erfolgsanalyse der didaktischen Basis mit dem Ziel des Lebenskompetenz- und Resilienzaufbaus

Um besser nachzuvollziehen, ob die didaktische Basis des Moduls bei den Studierenden zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen führte, in deren Folge ein Lebenskompetenz-erwerb stattfand, wurde ein Teaching Analysis Poll (TAP) von einer unabhängigen Hochschuldidaktikerin durchgeführt (s. Abb. 3).

An diesem TAP¹³ beteiligten sich 65 Prozent der Studierenden. Der Arbeitsauftrag war die methodisch angeleitete Diskussion von drei Fragen, die oben in Abbildung 3 stehen. Aufgeteilt in Gruppen erarbeiteten die Studierenden in Breakout-Räumen Aussagen, die sie anschließend im Plenum gemeinsam mit der Didaktikerin diskutierten und eigenständig bewerteten.

Ich habe einen TAP gewählt, weil mir dieser die Möglichkeit bot, mich moderiert und strukturiert mit den Studierenden über den Lehr- und Lernprozess auszutauschen. Es war meine Absicht, die Lernenden im Sinne der Lebenskompetenzförderung besser in den Blick nehmen zu können und sie dazu anzuregen, im Semesterverlauf über das eigene Lernen nachzudenken. Ich konnte mich über die Qualität meiner Lehrveranstaltung informieren und mit den Studierenden über ihre Lernbedürfnisse sprechen und ihre Hinweise noch im selben Semester umsetzen. Somit ist eine Vertrauensbasis entstanden, die auch nach dem TAP ein reflektiertes Lehren und Lernen auf beiden Seiten ermöglichte.

Demgegenüber erlaubte mir der TAP keine direkten Rückschlüsse, ob das didaktische Setting eine konkret förderliche Wirkung auf die gewünschte Lebenskompetenzentwicklung hatte. Daher habe ich auch meine Beobachtungen aus dem gemeinsamen Nachgespräch und weiteren Semesterverlauf in die Besprechung der studentischen Rückmeldung einfließen lassen. Diese Besprechung erfolgt in den nächsten drei Kapiteln. Sie ist durch den TAP methodisch vorstrukturiert und spiegelt meine Reflexion während des Semesters wider.

6.1 Das hilft mir beim Lernen in dieser Lehrveranstaltung

Die Didaktik, die diese Gruppe als Unterstützung in ihren individuellen, selbstgesteuerten Lernprozessen wahrnahm, lässt mit Blick auf die Lebenskompetenz- und Resilienzförderung folgende Interpretation zu: Die Antworten auf die Frage, was mir beim Lernen in dieser Lehrveranstaltung (LV) hilft, zeigen, dass bei den Studierenden schon zur Mitte des Semesters eine Reflexion mit den

13 Zur methodischen Relevanz und Umsetzung eines TAP siehe Frank und Kaduk (2017).

padlet

franziskaamlung + 5 s

TAP - Daan Peer Schneider
Befragungsergebnisse 19.05.2020 | 13 TN

Arbeitsauftrag

Arbeitsauftrag
Bitte diskutiert gemeinsam die drei Fragen und haltet in **knappen verständlichen Stichpunkten** eure Antworten in den Spalten **unter den jeweiligen Überschriften** fest.

♥ 0

padlet bedienen
Mit Click auf "+" öffnet ihr neues Fenster und könnt eure Ergebnisse festhalten. Ihr könnt Beiträge auch nachträglich bearbeiten, verschieben oder löschen. Sollte es Fragen geben, kann ich auch gern in euren Beratungsraum kommen. **Los geht's!**

♥ 0

Das hilft mir beim Lernen in dieser LV...

arbeiten mit OneNote (interaktiv und zum späteren Nacharbeiten)

♥ 7

allgemeines interaktives Arbeiten unter anderem mit Breakout Sessions - kleine Vorträge

♥ 7

gutes Arbeitstempo

♥ 6

Vorbereitende Materialien (Podcasts/ Online Beiträge..)

♥ 7

- ausführliche Vorbereitung auf kommende Sitzungen (OneNote, Email-Agenda)
- Interaktion (Breakout-Rooms, Fallbeispiele, Gruppendiskussion)
- Zusatzinfos per Links, Literaturempfehlungen

♥ 7

Engagement & Leidenschaft seitens der Lehrkraft

♥ 7

kleinere Pausen

♥ 2

Empathie

♥ 5

Informationen vorab
1-2 Tage vor der Veranstaltung werden Informationen zur Veranstaltung gesendet: Blogs, Artikel, kleinere Arbeitsaufträge

♥ 5

Gruppenarbeiten
schnelleres, gemeinsames Erarbeiten der Thematik

♥ 5

One Note
gut organisierte Inhalte im One Note

♥ 4

Das erschwert mein Lernen in dieser LV...

Internetverbindung nicht immer stabil (bei Prof/Studenten)

♥ 4

Organisation durch Mail (zu viele) ist unübersichtlich

♥ 0

Mitschriften sind schwer einzuschätzen (was ist relevant und was nicht)

♥ 4

Der rote Faden fehlt manchmal

♥ 5

- räumliche Trennung (kein Treffen im Seminarraum, dafür Videokonferenz)

♥ 2

unstrukturiertes Vorgehen (Vermischung von Theorie und Beispiel)

♥ 2

grundlegend
-digitales Lernen erlaubt das Abschweifen
-langes "auf den PC starren" ist für viele ungewohnt
-technische Schwierigkeiten
-reduzierte Kommunikation mit Kommilitonen -> verringertes Gemeinschaftsgefühl

♥ 5

Diese Verbesserungsvorschläge habe ich...

Organisation mehr im Opal und immer einzusehen

♥ 1

Ein einziges Skript und weniger die Arbeitsmaterialien splitten

♥ 5

Frontalunterricht oder Konkrete Sachverhalte über Lernvideos die immer abrufbar sind, gekoppelt mit interaktiven Sessions (Beispiele; Fragen; Probleme)

♥ 1

Relevantes hervorheben

♥ 0

Option der Meeting Verlängerung bei Bedarf (Meeting offen lassen, auch ohne Lehrkraft)

♥ 4

Nachbesprechung/ Auswertung von Gruppenarbeiten ausführlicher --> Ergebnisbesprechung

♥ 2

Zeitplan einhalten (zB Gruppenarbeitszeiten)

♥ 3

Feedback zu Arbeitsergebnissen bekommen

♥ 1

Vorlesungsskripte vor der Veranstaltung bereit stellen

♥ 0

Auf den Punkt
leicht ausschweifende Antworten auf Fragen, die nicht so komplex hätten beantwortet werden müssen

♥ 3

Abbildung 3: TAP zum Modul

eigenen Lernprozessen stattfand. Angesichts der pandemiebedingt veränderten digitalen Lernumgebung und -begleitung impliziert das Ergebnis dieser Auseinandersetzung Resilienzfähigkeit und einen Lebenskompetenzaufbau, der über die fachlichen Inhalte und Lerngegenstände des Moduls hinausreichte. Dieser liegt darin, sagen zu können, welche technische Unterstützung, digitalen Arbeitsweisen und Formen der digitalen Lernbegleitung und -umgebung für sie im Lernprozess nötig waren und auch unterstützend wirkten. Sie konnten ebenfalls verschiedene Lernwege und Lerntempi einschätzen. Zudem scheint bei den Studierenden ein Bewusstsein über die eigene Rolle und die des bzw. der Lehrenden im Lehr- und Lernprozess des Moduls entstanden zu sein.

6.2 Das erschwert mein Lernen in dieser Lehrveranstaltung

Demgegenüber verdeutlicht der TAP, dass das außerplanmäßig digitale Lernen vergleichsweise hohe Anforderungen an die *Selbstlernkompetenzen* der Studierenden stellte. Lernhindernisse gingen mit der ungewohnten digitalen Umgebung und der räumlichen Trennung der Studierenden einher. Dies erforderte eine zusätzliche Lernbegleitung und eine individuelle Selbstverantwortung der Lernenden.

Die räumliche Trennung reduzierte die Kommunikationsmöglichkeiten der Lernenden und verringerte das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe, welches für die Entwicklung individueller Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Kooperationsfähigkeit der Lernenden wichtig ist (s. Kapitel 2 und 3). Der verstärkte und gewünschte Fokus der Studierenden auf die Bezugsgruppe wird über die Angabe *grundlegend* impliziert, die mit Blick auf die vorherige Rückmeldung zur *Gruppenarbeit* allerdings auch eine Ambivalenz aufzeigt.

Hier nehme ich an, dass den Studierenden im digitalen Lehr- und Lernraum die nötige Abgrenzung zu mir als Lehrendem fehlte, derer es für den Gruppenbildungsprozess bedarf, in dem die Förderung psychosozialer Fähigkeiten der Studierenden erfolgen kann. Diese Annahme wird durch das Feedback *Option der Meeting[v]erlängerung [...] auch ohne Lehrkraft [...]* gestützt, das impliziert, dass sich die Studierenden im Anschluss an die LV nicht ausreichend – innerhalb ihrer Peergroup – über Lerngegenstände, Arbeitsweisen etc. austauschen konnten. Demgegenüber bestand die Möglichkeit, sich via Padlet® über das *Headquarter* und in den Breakout-Arbeitsphasen gemeinsam über Lernziele, -inhalte, -wege und -methoden – auch außerhalb meiner Beteiligung und direkten Beobachtung – anonym auszutauschen.

Diesen studentischen Rückmeldungen entnehme ich, dass bei den Studierenden der Wunsch nach mehr informellem Austausch bestand. Die eingeschränkten Kommunikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten einzelner Studierender bzw. der gesamten Gruppe aufgrund des digitalen Seminars liefern Hinweise, dass nicht abschließend klar ist, wie stark der digitale Lehr- und Lernort den Raum begrenzte, in dem die Studierenden psychosoziale Fähigkeiten auf- und ausbauen.

Eine weitere Herausforderung für die Lernenden bestand in der Selbstbestimmung und -steuerung des Lernprozesses, der mit der methodischen Ausrichtung des Moduls auf das selbstgesteuerte Lernen einherging. Mit Blick auf diese Gruppe implizieren die bewerteten Angaben *Mitschriften [...], [...] rote[r] Faden [...]* und *unstrukturiertes Vorgehen [...]* eine noch unzureichende Strukturierung des Seminars oder Herausforderungen für die Studierenden aufgrund mangelnder *Selbstlernkompetenzen*, da das Modul von ihnen komplexe *Selbstorganisationsfähigkeiten* verlangte. Beispielsweise ist die Aussage *[d]er rote Faden fehlt manchmal* möglicherweise ein Hinweis auf fehlende Orientierung, die Stress bei Studierenden im Lernprozess verursachen kann. Dies deutet auf einen Mangel an externen und/oder internen Schutzfaktoren (s. Kapitel 2) hin, der entweder aufgrund noch unzureichenden Vorwissens bestand, nicht sagen zu können, was ihnen im Lernprozess noch fehlt, oder ggf. auch auf noch unzureichende (digitale) Kommunikationsmöglichkeiten und/oder -fähigkeiten zurückzuführen ist. Nach meiner Beobachtung waren sie daher auch stärker auf Rückversicherungen angewiesen. Demgegenüber waren die Studierenden in der Lage, Probleme im Lernprozess entschlossen anzusprechen.

Folglich habe ich festgestellt, dass es sinnvoll ist, das digitale Lehren und Lernen – *On Demand* – für zusätzliche Angebote und Instruktionen zu nutzen, die gruppenabhängig Struktur und Orientierung bieten. Daher habe ich in den Check-out-Phasen die zuvor genannten Reflexionsgespräche mit der Gruppe genutzt, um mit den Studierenden zu besprechen, ob und worin Stress und Orientierungsbedarf im Lernprozess bestehen. So sind ergänzend individuelle, digitale Angebote entstanden.

6.3 Das würde ich an der Lehrveranstaltung verbessern

Das Feedback *Organisation mehr im Opal und immer einzusehen* und *[e]in einziges Skript und weniger die Arbeitsmaterialien splitten* zeigt den Bedarf der Studierenden nach einer zusammenhängenden, digitalen Arbeitsplattform, auf der der Lehr- und Lernprozess digital gestützt und durch mich als Lehrendem begleitet stattfinden sollte. Auf diese Weise lassen sich im Lernprozess Doppelbelastungen und Orientierungsprobleme im Übergang von asynchron zu synchron und vice versa vermeiden. Auch ließ sich nach meiner Beobachtung somit Stress im Lehr- und Lernprozess der Studierenden reduzieren.

7 Fazit und didaktische Gestaltungsvorschläge zur Lebenskompetenz- und Resilienzförderung im (digitalen) Lehr- und Lernsetting

Der Beitrag zeigt, dass die didaktische Basis des Moduls die Studierenden unterstützte, sich an die außerplanmäßig digitalen Arbeitsweisen mit dem Ziel des Lebenskompetenzaufbaus anzupassen. Resilienzförderung ist aus der Lernbegleitung und -umgebung entstanden. Es wurde deutlich, dass die Studierenden trotz der herausfordernden und widrigen Lebens- und Lernumstände im SoSe 2020 ihren Lernprozess reflektieren und steuern konnten. Sie formulierten klar, welche technische Unterstützung, digitalen Arbeitsweisen und Formen der Lernbegleitung sie zur Bewältigung ihres Lernprozesses benötigten. Die Studierenden haben auch ein Bewusstsein über ihre eigene Rolle und die des Lehrenden (weiter)entwickelt. Dies ist nicht als selbstverständlich anzusehen und erfordert eine der Situation und Lerngruppe angemessene didaktische Seminargestaltung.

Demgegenüber hat der Beitrag auch verschiedene Ambivalenzen in der Bewältigung des Lernprozesses mit digitalen Werkzeugen und Arbeitsroutinen gezeigt. Es wurden Lernhindernisse im digitalen Lernumfeld deutlich, denen die Notwendigkeit nötiger *Selbstlernkompetenzen* von Studierenden gegenübersteht. Diese können bei Studierenden nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden und sind je nach Gruppe durch eine studierendenzentrierte Lernbegleitung und -umgebung anzuregen. Bei den Lernenden zeigten sich Orientierungsprobleme in der Organisation und Steuerung des Lernprozesses, wobei die Studierenden demgegenüber in der Lage waren, Probleme in der Bewältigung der Organisation und Steuerung ihres Lernprozesses anzusprechen.

Die digitalen Gruppenarbeiten in Breakout-Räumen erwiesen sich als vorteilhaft im Lernprozess, jedoch reduzierte die physische Trennung Kommunikationsmöglichkeiten unter den Studierenden und verringerte das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe, die mir den Wunsch nach mehr Peer-Group-Kontakten zurückmeldete. Die individuellen Arbeitsphasen in den Breakout-Räumen boten Potenzial für Peer-Group-Interaktionen, erzeugten jedoch nicht den erforderlichen Abgrenzungsbedarf zu mir als Lehrendem. Das digitale Lehren und Lernen in Zoom hat den inter-individuellen Austausch begrenzt, sodass durch geeignete Maßnahmen informeller Austausch zwischen den Studierenden zu fördern ist. Daher habe ich einen separaten Breakout-Raum für die Pause für alle Studierenden des Seminars eingerichtet und den Konferenzraum nach der Veranstaltung offengelassen, um den informellen Austausch der Lernenden zu fördern.

Die Frage, inwiefern die Studierenden zur Bewältigung des Lehr- und Lernprozesses auf bereits bestehende Lebenskompetenzen zurückgriffen, bleibt in diesem Beitrag offen. Diese Frage zu beantworten, erfordert weitere Lehrforschung.

Nach meiner Einschätzung kann die Lebenskompetenz- und Resilienzförderung durch selbstgesteuertes Lernen auch in der Präsenzlehre von digitalen Medien profitieren. Dafür kann die *Checkliste* in Abbildung 4 eine Hilfe sein. Diese leistet einen Beitrag zur Planung, Umsetzung und Evaluation lebenskompetenzfördernder Lernprozesse, um Studierenden eine (digitale) Lernumgebung und -begleitung zu bieten, in der sie über fachliche Inhalte des Studiums hinaus ihre psychosozialen Fähigkeiten systematisch trainieren und erweitern können.

Mit dieser *Checkliste* können sich Lehrende der Frage nähern, wo sie sich im Lehrprozess bzw. wo sich Studierende in ihren Lernprozessen in – ähnlich zuvor genannten oder den nachfolgenden – Spannungsverhältnissen wiederfinden:

- gruppen- und jahrgangsübergreifende Erfahrungen vs. aktuelle Seminargruppe
- fertiges Modulkript vs. Inhalte und Didaktik an der jeweiligen Gruppe ausrichten und dabei neu mit Lernenden denken
- kooperatives Lernen vs. individuelles Lernen durch Didaktik gestalten und fördern
- proaktive Lernbegleitung vs. gezielt vorhandene Kompetenzbereiche der Studierenden für das selbstgesteuerte Lernen nutzen und fördern
- Lebenskompetenzförderung vs. Fokus auf fachlichen Inhalt im Lernprozess
- Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung im Lernprozess

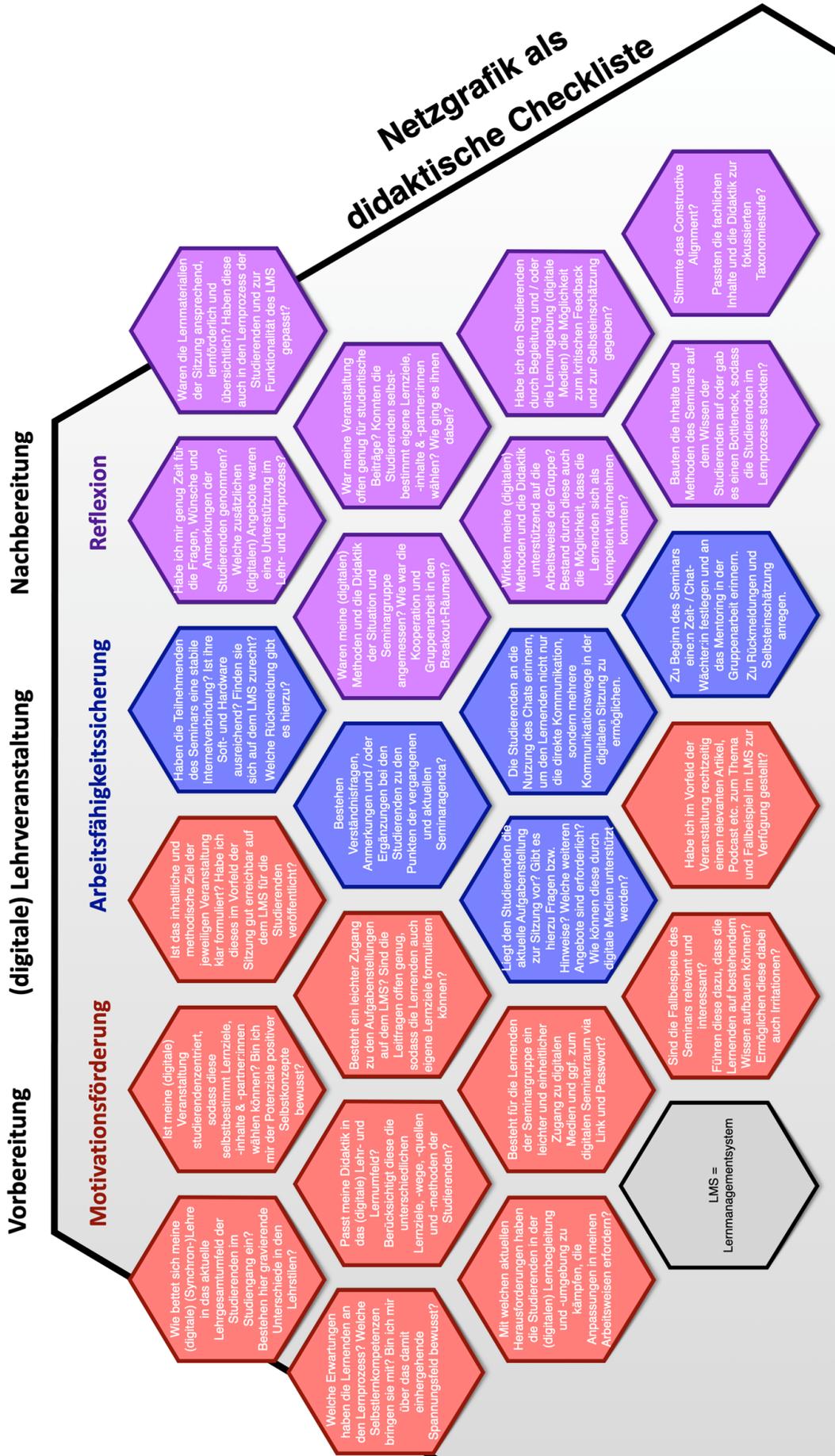


Abbildung 4: Didaktische Checkliste

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Klett.
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Band 43 (S. 1–147). Welpdruck.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Band 6 (S. 1–176). Schiffmann.
- Berg, C. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen im Team. Arbeits- und organisationspsychologische Techniken*. Springer Medizin Verlag.
- Birrell Weisen, R., Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B. & Pellaux, D. (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2017). *Das Resilienzbuch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken*. Klett-Cotta.
- Cizek, B., Kapella, O. & Steck, M. (2005). *Entwicklungstheorie II: Adoleszenz*. Working Paper 49. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-57916-0>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf
- Diederich, J. & Mester, T. (2018). Tiefenlernen durch Concept Maps mit Reflexionsanteilen. *die hochschullehre*, 4, 227–258. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_Diederich_Mester_2018.pdf
- Doerfert, J. (2020, 12. Dezember). *Studieren während Corona. Am Ende versauert jeder vor dem Rechner*. <https://www.tagesschau.de/inland/studieren-in-der-corona-krise-101.html>
- Dyrna, J., Riedel, J. & Schulze-Achatz, S. (2018). Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. In Köhler, T., Schoop, E. & Kahnwald, N. (Hrsg.), *Communities in New Media. Research on Knowledge Communities in Science, Business, Education & Public Administration*. Proceedings of 21th Conference GeNeMe (S. 155–166.) TUDpress Verlag der Wissenschaften.
- Feldmann, J. & Duprée, T. (2018). *Klasse 2000®. Stark und Gesund in der Grundschule. Theoretischer Hintergrund und Evaluationsergebnisse*. Verein Programm Klasse 2000 e. V. (Hrsg.). osterchrist druck & medien GmbH.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In Webler, W. D. & Jung-Paarmann, H. (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 203–218). Universitätsverlag Webler.
- Franke, A. (2015, 12. Mai). Salutogenetische Perspektive. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2018) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 878–882). https://leitbegriffe.bzga.de/fileadmin/user_upload/leitbegriffe/e-Books/E-Book_Leitbegriffe_2018_08.pdf
- Franzkowiak, P. (2018, 13. Juni). Biomedizinische Perspektive. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2018) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 34–44). https://leitbegriffe.bzga.de/fileadmin/user_upload/leitbegriffe/e-Books/E-Book_Leitbegriffe_2018_08.pdf
- Hallmann, J. (2015, 14 April). Lebenskompetenzen und Kompetenzförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2018) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 617–624.) https://leitbegriffe.bzga.de/fileadmin/user_upload/leitbegriffe/e-Books/E-Book_Leitbegriffe_2018_08.pdf

- Hoffmann, S. G. & Kiehne, B. (2016). Ideen für die Hochschullehre. Ein Methodenreader. In Mörth, M. (Hrsg.), *Fokus gute Lehre – Transferideen aus den Berliner Hochschulen*. Band 1 (S. 1–98). Universitätsverlag der TU Berlin.
- Jerusalem, M. & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In Lohaus, A. & Domsch, H. (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141–157). Springer Medizin Verlag.
- Jessor, R. & Jessor, S. L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development*. A Longitudinal Study of Youth. New York Academic Press.
- Lyssenko, L. & Bengel, J. (2016, 4. Dezember). Resilienz und Schutzfaktoren. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2018) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 841–845). https://leitbegriffe.bzga.de/fileadmin/user_upload/leitbegriffe/e-Books/E-Book_Leitbegriffe_2018_08.pdf
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer ‚verordneten Partizipation‘. *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21, 1–25. <http://www.medienpaed.com/21/mayrberger1201.pdf>
- Müller, G. F. & Braun, W. (2009). *Selbstführung. Wege zu einem erfolgreichen und erfüllten Berufs- und Arbeitsleben*. Verlag Hans Huber.
- Pangallo, A., Zibarras, L. D., Lewis, R. & Flaxman, P. (2015). Resilience Through the Lens of Interactionism. A Systematic Review. *Psychological Assessment*, 27(1), 1–20. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25222438/>
- Reinmann, G. (2018). *Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment. Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf
- Schmohl, T. (2019). Selbstgesteuertes Lernen. Explorative hochschuldidaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In Schmohl, T., Schäffer, D., To, K.-A. & Eller-Studzinsky, B. (2019) (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (S. 19–40). wbv.
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.) (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Springer.
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L. & Deicke, W. (2017). *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende* (2. ü. Aufl.). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stangl, W. (2022, n. d.). *Adoleszenz*. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/200/adoleszenz>
- Stiftung FREUNDE (2017) (Hrsg.). *Starke Kinder gute FREUNDE. Präventionsangebot für Kindertageseinrichtungen Bausteine zur Förderung der Lebenskompetenzen*. Aktiv Druck & Verlag GmbH.
- Tielemans, E., Wilms, H. & Wilms, E. (2015). *ENERGIZER. Soziales Lernen mit Kopf, Herz und Hand* (5. ü. Aufl.). FLVG Verlagshaus.
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, 7–20. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11620-020-00524-6>
- Felden, H. von (2020). Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens. In Felden, H. von & Egger, R. (Hrsg.), *Lernweltforschung*. Band 32 (S. 1–340). Springer VS.
- Wolter, B. (2005). Resilienzforschung. Das Geheimnis der inneren Stärke. *Systema*, 19(3), 299–304. https://www.ifw-mitgliederverein.de/files/mitgliederverein/systema/2005/3_2005/Sys_3_2005_Wolter.pdf

Autor

Dr.-Ing. Daan Peer Schneider. Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Leipzig, Deutschland; E-Mail: Daan_Peer.Schneider@htwk-leipzig.de



Zitiervorschlag: Schneider, D. P. (2022). Lebenskompetenz- und Resilienzförderung im (digitalen) Lehr- und Lernsetting. die hochschullehre, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2204W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre